

SCREENAGEREK. KULTÚRÁK KÖZÖTTI KOMMUNIKÁCIÓ AZ ISKOLÁBAN (Horkai Anita)

„– Szeretnék egy kis értelmet csöpögtetni a fejedbe, fiam.
Szeretnék segíteni rajtad. Segíteni, ha tudok.
Tényleg szeretett volna. Lehetett látni.
Csakhogy más nyelven beszéltünk, ez a vicc.”
(Salinger: Zabhegyező)

Napjaink ifjúságkutatásainak alapkérdése, hogy milyen érzés fiatalnak lenni a XXI. század küszöbét átlépve, miről ábrándoznak, mitől félnek, mik a céljai e generáció tagjainak. Amikor a kutató felteszi számukra ezeket a kérdéseket, a válaszok hallatán el kell gondolkodnia azok tényleges jelentésén, hiszen a kívülálló joggal érezhet valami-féle űrt, kiábrándultságot, céltalanságot, vagy jövőkép-nélküliséget. Mindez azonban nem így van, s ami a félreértés alapja, és ami miatt paradoxonok sokaságát sorakoztathatjuk fel a fiatalok viláértelmezéseit vizsgálva, az az alapvető fogalmak eltérő értelmezése, s ezeknek a különböző értelmezéseknek az egyidejű jelenléte a kultúrában (Horkai, 1999: 36).

Lényeges a virtualizáció szerepének felértékelődése, amit elsősorban a média segít elő. Ennek hatására jelentős változások mennek végbe olyan kategóriákban, mint idő, tér, valóság, kapcsolatok, közösség, nyilvánosság, ideiglenesség, véglegesség, bizonyultság vagy cselekvés. Más lesz az értelmük, jelentésük és jelentőségük a kultúrában, ezért egyre inkább referencia-nélküliség figyelhető meg, a személyes értelmezések válnak döntővé (Havass, 1988: 331). Nem áll rendelkezésre más módszer, mint egyfajta jellemzés, a klasszikus értelemben vett tudomány nem képes ezt a szintet kezelni (Derrida, 1994). Felértékelt szerepe van a cselekvő attitűdnek, az élmény, átélés kap hangsúlyos szerepet. Ezek a tartalmak verbálisan történetek és szimbólumok sokaságán keresztül formálódnak és közvetítődnek, így módszertanilag kizárólag a kulturális antropológia kutatási technikái, a résztvevő megfigyelés és az interjúk által megfoghatóak.

1997 és 1999 között zajlott egy kulturális antropológiai terepkutatás, melynek célja egy Magyarországon még leíratlan és definiálatlan ifjúsági szubkultúra vizsgálata volt, mely az amerikai irodalomban a screenager-kultúra vagy techno-kultúra elnevezést kapta. A technikai vívmányok hatással vannak kultúrákra, sőt újfajta kultúrát alakítanak ki, melynek jellemvonásai tetten érhetők az abban felnőtt és a benne élők hétköznapijaiban (techno-kultúra). A screenagerek a televízión, számítógépen, elektronikus zenén felnőtt generáció tagjai, akiknek természetes közeget jelentenek a technikai eszközök, világképükbe beépülve azok hatására formálódik gondolkodásmódjuk, s

ezzel párhuzamosan újfajta képességeik alakulnak ki. A *screenager* szó három angol szóból tevődik össze: *screen* (képernyő), *teenager* (tizenéves), *screen-age* (képernyőkor) (Kömlödi, 1997, 21). Három alapvető megkülönböztető jegy jellemzi ezeket a fiatalokat: (1) a technozenék preferálása, (2) az ehhez kapcsolódó szórakozási formák (partik) előnyben részesítése egyéb lehetőségekkel szemben, (3) a televízió, a számítógép és az Internet aktív (mindennapos) használata. Ez azt jelenti, hogy információik nagy részét képernyőkről szerzik, játékaik nagy része is video-, vagy egyre inkább virtuális valóságokat is felhasználó számítógépes játékok. Képesek szimultán feldolgozni a világ eseményeit, akár több csatornát egyszerre nézve – ennek technikája a szörfözés (a tévécsatornák folyamatos váltása, vagy párhuzamosan több Web-lap futtatása) –, s mindeközben igénylik a monoton, repetitív, gyors ritmusú, mesterséges hangeffektusokat tartalmazó technozenéket, s a hétköznapiakban nem tapasztalható fényhatásokat. (Horkai, 1999)

A szubkultúra-vizsgálat eredményeképpen felszínre kerültek azok a kulturális problémák, melyeket a hagyományos iskolarendszerbe való belépés generál. Egy új és kevésbé ismert ifjúsági szubkultúra tagjainak megjelenése a tradicionális iskolarendszerben sohasem volt akadályok nélküli folyamat. Az ütközési felületek forrása az eltérő értékrendszer és gondolkodásmód, mely nem csak generációk között (tanár – diák), hanem generációkon belül is jelen van (eltérő kortárs szubkultúrák). A *screenagerek* életterének jelentős részét képezi az iskola, melynek tanuló- és tanárközössége több szempontból heterogén és multikulturális. A kulturális diverzitás megjelenése az iskolában sohasem problémamentes (Feischmidt, 1997: 9; Boreczky, 1999: 26-38), hiszen az iskola a kultúra közvetítésének egyik módja (Deme, 1994: 12), így szükségszerű a kultúrák és etnikumok közötti feszültség feloldása az intézményen belül. A terepmunka során feltárt tudásanyag segítségével javaslatok tehetők majd az iskolában jelen levő kulturális feszültségek csökkentésére.

Alapvető problémaként jelenik meg, hogy az eltérő generációs, kulturális és társadalmi jellemzők miatt a diákság és a tanárok jelentős része nem rendelkezik közös kulturális nyelvvel, melynek következtében az iskolai és a személyes kommunikáció nem működik, a tanár és a diák nem egy nyelvet beszélnek. Közismert, hogy szakadék tátong a gyerek mindennapjai és a társadalom által alkotott gyermekkép között (Böhnisch, 2000: 357). A kutatás egyik jövőbeni eredménye lehet ezen szakadék csökkentése, ahol az antropológus a hagyományos fordító szerepét tölti be a kultúrák között, értelmezhetővé téve egymás számára a különböző kulturális nyelveket.

Az ifjúságot alapvetően foglalkoztatják a boldogulás általános kérdései, és ezt az életszakaszt az oktatás, a szakmai képzés és a tömegtájékoztatási eszközök társadalmasítják (Böhnisch, 2000: 357). Az iskola feladata, hogy perspektívát biztosítson a tanulók számára, mely motiváló erővel rendelkezik a tanulás szempontjából is (Báthory, 1992; Kozéki, 1980). Általános problémának tűnik a teljesítmény romlása, mely következhet az oktatás expanziójából, de hozzá kapcsolódik az ifjúság életkörülményeinek és arculatának átalakulása is. A család, mint érzelmi biztonságot, kultúrát, és az élet-

hez egyre újabb impulzusokat adó intézmény egyre kevésbé tudja ellátni feladatait. A gyerekek újabb generációja egy anómiás társadalmi környezetben szocializálódik, legfontosabb tájékozódási pontjai a média által generált sztárok, a diszkó és a presztízs-fogyasztásra kényszerítő áruvilág. Másrészt az iskola még nem nézett igazán szembe az-
zal a hatással, melyet a televízió gyakorol a felnövekvő nemzedék egész kultúrájára.¹ A diákok ahhoz szoktak, hogy szórakoztassák őket. Ha legkevésbé is unatkoznak, csak fordítanak egyet a sávváltón, és másik csatornát keresnek (Lasch, 1996: 241). A vizualitás szerepe fokozottan nő a felnövekvő nemzedékeknél, s a gyerek elméjében felhalmozódó ismeretek egyre csökkenő aránya származik az iskolából (Knausz, 1999: 47-54).

Az ifjúkor életkori sajátosságai közé tartozik a fokozott öntudat és önállóság kialakulása, a „centrumba kerülés” vágya (Kelemen, 1981: 507). Ezen igény és képesség kialakítását elősegíti a nevelés és a tanulás folyamata. A nevelés minden esetben társadalmi és kulturális meghatározottságú, társadalmi hatások irányítják: viszonyok és a jellemző értékrendszer, maga a szociális tanulás is interakciós és kulturális összefüggésben megy végbe (játék, munka) (Kelemen, 1981: 103; Goslin, 1976: 54). A városi fiatalok személyisége a család, iskola, társadalmi szervezetek, kortárs csoportok, társadalmi értékek és ideológiák hatására formálódik (Szekeres, 1995: 89).

A mai posztmodern társadalom kultúráját a különböző típusú kulturális médiumok, illetve a hozzájuk kapcsolódó termelő szervezetek alkotta hálózatok határozzák meg. Ehhez a struktúrához igazodva különülnek el és maradnak fenn a tömeg-kulturális, az osztály-kulturális és az életmódhoz igazodó kínálat termelésének, forgalmazásának hálózati, illetve az általuk elért és megszerzett közönségcsoportok (Wessely, 1998, 25).

A szakirodalom jelentős hangsúlyt fektet a média hatására, mely értelmezhető a techno-kultúra részeként. A kutatás szempontjából a médiának, mint kultúrákövetítő eszköznek van relevanciája.

A kultúra meghatározásának három általános válfaja van: egyrészt folyamat, ebben az értelmében az egyetemes emberi létezésre vonatkozik, másrészt dokumentum, vagyis művészet, műalkotások, harmadrészt életmód, vagyis jelentések és értékek összessége (Williams, 1998, 33). A média mindhárom értelemben képes közvetítő lenni, s a kultúrákövetítés mellett az információs, a szórakoztató és a rábeszélő funkció is releváns. A modern ember számára a tényleges, megtapasztalt eseményeken alapuló világkép már csak egy csekély tartománya annak az összetett, tág világképnek, amelynek a formálódásában döntő szerep jut a tömegkommunikációs eszközöknek és intézményeknek. A mediatisztált valóság, mint közhasznú metafora éppen azt fejezi ki, hogy

¹ Egy 1995-ös felmérés adatai alapján, ahol 1525 középiskolás és 703 általános iskolás tanulót kérdeztek Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, a diákok családjának 53%-a rendelkezik két televízióval, 20%-a három televízióval, 2%-a pedig négy (!) televízióval. A műholdas adások 60%-uk számára hozzáférhető, a videóval való rendelkezés közel 70%-os, a számítógép a középiskolások családjának 44%-ában, az általános iskolások családjának 40%-ában megtalálható (Vélkey, 1996, 255).

a média közvetít közöttünk és a való világ között (Gálik, 2000: 248). A tömegkommunikációs termékek vásárlására – beleértve az eszköz- és készülékvásárlásra fordított beruházásokat is – mind többet költött a világ lakossága az elmúlt évtizedekben, a médiatermékek fogyasztása összességében reálértékben is határozottan emelkedett. A média az információs társadalmak egyik húzóágazatának tekinthető (Gálik, 2000: 253). A terméknek pedig egyszerre két piaca lehet: egyrészt a nagyközönség, másrészt a hirdetői piaca.

A tévétársaságok politikájának áldozatai és a reklámok nagy részének címzettjei a gyerekek. A tévéreklámok tehát megjelennek az iskolákban is, s a propaganda itt összeolvad az információval. Ennek az üzletpolitikának a háttérében a következő felfogás áll: „*A gyerek, akit eléggé fiatalon megszerezteél, ...hosszú évekig a tiéd marad.*” (Edwards, 1999: 74; Korten, 1996: 187). Úgy tűnik, hogy az élet könnyedén megvásárolható, ezt alátámasztandó kialakultak a tömegtermelés intézményei, ezek pedig kialakították a tömegtermelés kultúráját: minden előállított termék társai tucatjaival került a piacra. Ez a piac egyre inkább a televízió keresztül közvetítődik a társadalom felé (Korten, 1996: 185). A technika áthatotta mesterséges környezetet lassan megszokott „természetté” alakul át, így megváltozik a hagyományos természetfogalom, ami az emberi személyiségre is hatással van (Bausinger, 1995).

A témával foglalkozó kutatók, futurologusok szerint mindez nem lesz következmény nélküli folyamat, ám a vélemények két ellentétes pólus felé orientálódnak: az optimisták szerint tökéletes lesz az adaptáció, a pesszimisták szerint az emberiség a veszébe rohan. (Kömlödi, 1997: 21-22; Harman, 1998: 73) Mindkét vélemény tartalmazza azt az előfeltevést, hogy a technikai vívmányokkal való fokozott együttélés hatására a mostani egyensúly (ha van ilyen) felborul, módosulnak a valóság-kritériumokra, értékekre vonatkozó nézetek (Havass, 1998; Lányi, 1998).

Fontos megneézni, hogy az iskola, illetve az oktatás milyen szerepet tölt be a globális információs társadalom termelésében.

A tudományos-technikai fejlődés felgyorsulása és a rohamos társadalmi változások kiélezték az oktatás és a társadalmi-gazdasági fejlődés ellentmondásait. Megszűnt az oktatási rendszerek és az oktatott ismeretek korábbi stabilitása. Egy ilyen folyamat következményeivé válhatnak a sorozatos oktatási reformok (Káposztás – Koncz – Monigl, 1984: 90). A posztindusztriális társadalomnak új evolúciós kihívásnak kell megfelelnie. Ez a kihívás a műszaki-tudományos rendszerek állandó evolúciójával való lépéstartás. Rendszeres az új technológiák, gépek, eljárások megjelenése, s ez egy olyan turbulens folyamat, melyhez az oktatásnak, szakképzésnek is alkalmazkodnia kell (Gerken, 1993, 128; Koncz, 2000, 348). A fejlődő országokban jellegzetes probléma, hogy kedvező gazdasági kondíciók mellett (olajban gazdag ipari ország, pl. Borneó), a végzetek csak mintegy 35 %-ának van folyamatos munkája, s ez nem a munkahelyek kevés számának, hanem az elavult technikai tudásnak a következménye. Itt figyelték meg azt is, hogy a technológiához fűződő viszony kulturálisan meghatározott (Minnis, 2000, 252).

A múlt század végétől jelentkező technológiai változásokhoz az ifjúsági kultúra tudott a leghatékonyabban alkalmazkodni. Az ebben a korszakban felnőtt fiatalság szembesült először azzal, hogy tudása elavulhat, nem örök érvényű, és ennek következtében folyamatos megújítást, frissítést igényel (life long learning koncepciója). Az ifjúsági kultúra tehát tartós mindennapi kultúrává válik, melynek értékrendje gyökereken különbözik az idősebb generáció értékrendszerétől.

Ezen a ponton merül fel az elitkultúra és tömegkultúra közötti konfliktus kérdése, hiszen az ifjúsági kultúra nagy részét felszívja a kommersziális népszerű kultúra (Gans, 1998: 116). Úgy tartják, hogy a felnövekvő nemzedék jelentős része nem találkozik az aktív, élő kultúrával, számukra marad a populáris zene, illetve a televízió kínálata, s a *commedia dell'arte* világát idéző ingyenes népszórakoztatás, a „pláza-kultúra”.

A heterogén társadalmakban a különböző csoportok és csoportosulások harca az erőforrások és a hatalom elosztásáért nem korlátozódik szigorúan a gazdaságra és a politikára, hanem kiterjed a kultúra kérdéseire is. Az elit kultúra képviselői erősen kritizálták és lenézték a tömegmédia és a fogyasztói javakat előállító iparágak kínálta tömegkultúra kedvelőit. A hatvanas évek végétől kezdődően azonban lényegesen más irányt vett a kritika. Egyfelől egyes kritikusok felhagytak a népszerű kultúra elleni támadásokkal, mert új és nagyobb ellenséget találtak az akkori ifjúsági kultúrában, amelynek politikai radikalizmusát, hedonizmusát, miszticizmusát és nihilizmusát nem győzték bírálni. Másrészt megfigyelhetővé vált, hogy a népesség jelentős részénél már nincs kapcsolat a társadalmi helyzet és a kulturális stílus között (Gans, 1998: 115-116).

A tömegkultúra profitszerzésre szerveződött ipar, a profit érdekében tömeges közönséget vonzó, homogén és szabványosított terméket kell előállítania. A létrehozott termékek kínálata alakítja az ízléskultúrát, mely választásokból létrejövő kultúráként határozható meg, s mint ilyen, a fogyasztói magatartásra reflektál. Ha a népszerű és magas kultúrát, mint gazdasági intézményt vizsgáljuk, a kettő közötti különbség lecsökken (Gans, 1998: 123). És felmerül a kérdés, hogy a jelenlegi oktatási rendszer (a kötelező oktatás szintjén) mit támogat.

Az oktatás felfogható kulturális termelésként, tekintve, hogy a tanulás legfőbb hasznát a kulturális érzékenység és az általában vett kulturális tőke jelenti. Bár a tömeges és elbürokratizálódott oktatási rendszer az iskolai képzés üres formalizálásához vezetett, amelyben az osztályzatok és fokozatok merőben külsődleges bizonyítványok lettek azáltal, hogy a tanulás a legtöbb diák számára elvesztette „belső” kulturális értelmét. A tanárok társadalmi identitása viszont még őrzi a kultúratermelő szektorban való részvétel szubjektív presztízsét, ami arra ösztönzi őket, hogy fogyasztásuk inkább a kultúra esztétikai vonatkozásaira, semmint anyagi vonatkozásaira irányuljon (Collins, 1998: 169).

Az iskolának tehát be kell neveznie egy olyan versenybe, melynek következtében újfajta feladatokat is meg kell oldania. Napjainkban sorozatosan megfogalmazódik az igény, hogy a nevelés-oktatásnak felügyeletet kell vállalnia a tömegkultúra termékei, és a média világában való eligazodásban. Meg kell tanítaniuk a média üzeneteinek

struktúrájának megértését, s erre szükség van az Internet esetében is. Ez nemcsak az egyén számára releváns választás segítése miatt merül fel, hanem legfőképpen azért, mert a média nem kizárólag tudósít, hanem interpretál is. Ezért a kritikus szemlélet kialakítása elengedhetetlen (Justin, 1999, 90). Lowell Monke felhívja a figyelmet arra, hogy a média és az Internet oktatásba történő bevonásával kapcsolatban megfelelkezünk egy fontos dologról, mégpedig a rejtett tanterv „hidden curriculum” elméletét alkalmazni a fent említett médiumokra (Monke, 1998, 149).

Vannak olyan vélekedések, hogy a tömegkultúra ilyen mértékű burjánzása múltó divat, s egy új paradigmaváltással meghaladottá válik majd. A jelen nem ezt mutatja.

A témára vonatkozó kutatások, melyek modellként szolgálhatnak a későbbiekben, elsősorban a skandináv területekről származnak. Egy norvég kutatás érdekes összefüggéseket mutat a kulturális jellemzők és a szociális terek között (Laegran, 2002). Alapvető megállapítása, hogy az újfajta információs és kommunikációs technológiák (ICT) megjelenése változást hozott a kulturális életbe. Az Internet (Internet-kávézó) például egy vidéki város vagy község számára adott esetben fontosabb lehet, mint egy nagyváros számára, hiszen segítségével javítani lehet a kommunikációs lehetőségeket. A jobb információ-áramlás lehetőséget ad a településnek a jelenben való jobb tájékozottságra, egyfajta „up to date” állapot fenntartására. Az Internet, mint kulturális médium jelenik meg, ami emlékeztet a divatos városi trendre, az Internet-kávézó emlékeztet a városi kávézókra, s felajánlja a városi ritmus illúzióját.

A fiatalok szubkultúrájának tanulmányozása során kiderült, hogy nagyon sok időt töltenek úgy együtt a kortárs csoport tagjaival, amit ők úgy definiálnak, hogy „nem csinálni semmi különöset” (Coleman, 1961). Vidéken ez a tevékenység mindenféle korlátozás nélkül üozhető, hiszen általánosan elterjedt nézet a vidéki városokról is, hogy „nincs mit csinálni, nincs hova menni” (Laegran, 2002: 158). Ahol ezek a fiatalok a „semmit csinálják”, az mégis többnyire meghatározott hely. A norvég esettanulmányban például egy benzinkút vagy adott esetben az Internet-kávézó. Ennek magyarországi megfelelői lehetnek a parkok, lakótelepi játszótérek (Rácz, 1996), klubok, esetleg kocsmák. Laegran „techno-tereknek” nevezi ezeket az objektumokat, amelyek arra valóók, hogy a fiatalok találkozzanak, s érdeklődési körüknek megfelelő szociális életet éljenek, vagyis „ne csináljanak semmi különöset”.

A technológiának ezeken a techno-tereken kiemelt szerepe van, szimbolikus jelentéssel bír, érték-meghatározó, s emiatt más értelemben jellemzi a fiatalok kultúráját, mint a felnőttekét (Laegran, 2002: 159). A benzinkutat azok a fiatalok preferálják, akik érdeklődésének fókuszában az autó áll. Az interjúkból egyértelműen kiderül, hogy aki „nem bír sokáig egy helyben ülni”, az nem az Internet-kávézóban fogja az idejét tölteni. A benzinkút-kultúrához hozzátartozik a sebesség szeretete, az autók, a veszély keresése, a versengés és az alkohol, illetve bizonyos esetekben a drogok is megtalálható alkotóelemei a fiatal fiúk kultúrájának (Kraack – Kenway, 2002: 148). Ez a kialakult szociális tér, emellett alternatív lehetőség a kialakított tér, az Internet-kávézó. Az idejárók érdeklődésének középpontjában a számítógép áll. Ez több síkon is virtuális tér-

ként jelenik meg a fiatalok életében. Egyrészt kapcsolatba kerülhetnek a cyber-térrel, másrészt akkor is mehetnek oda, ha történetesen nem is tudják használni az eszközöket. A benzinkút-kultúrájánál megjelenik az alkohol és esetenként a drog, a kávézóban pedig az Internet-függőség. A szakirodalom szerint a nethasználók 6%-a szenved függőségtől, ami 200 millió internetezőre vetítve 11,4 millió főt jelent. A pszichológusok szerint a hálózat rendszeres használatának a vonzerejét az intimitás és az időtlenség érzete, továbbá a tilalmak hiánya adja (Halász, 2000, 279).

A digitális forradalom következményeként felértékelődött és eladható termékké vált a virtualitás (pl. DisneyWorld), s a képernyők által újfajta kulturális identitások teremődtek (György, 1997). A szakirodalom szerint a techno-kultúrához különféle szocio-ökonomiai magatartásformák kapcsolódnak. Ilyen a narcisztikus személyiségjegyek megjelenése és elterjedése, az élményközpontúság vagy a fogyasztói magatartásminták.

Napjaink kultúrájában felértékelődött szerepe van az élmény fogalmának. A mindennapokban számottevő az átélt tapasztalat jelentősége, melyhez gyakran társulnak a változatos, érdekes, nem mindennapi jelzők. A pszichológiai kísérletek azt mutatják, hogy mindenkinek szüksége van a mindennapi ingerekre, élményekre, minden ember jellemzője az ingeréhség. Az ingerszegény környezet múló pszichózist vagy legalábbis átmeneti lelki zavarokat okozhat (Berne, 1984, 17; Atkinson, 1995, 303; Scitovsky, 2000, 364). Az emberek tehát motiváltak arra, hogy ingereket keressenek, aktívan felderítsék, explorálják környezetüket (Atkinson, 1995, 302). Az egyének azonban különbözőek e motívum erősségében, különböző mértékben igénylik a merész kalandokat, az új típusú szenzoros ingereket, a társas környezet izgalmait és az unalom elkerülését. Az élményt a „valóságos” mellett a „virtuális” is egyaránt hordozza. Az élménykeresés személyiségvonás, azaz különböző helyzetekben változatlan marad. Ez a magatartásforma erőteljesen támogatott a narcisztikus személyiségjegyek által.

A narcisztikus személyiségjegyek legelőször az amerikai fogyasztói kultúrával párhuzamosan, mint annak jellemvonásai lettek leírva. Ez a folyamat a hatvanas évek politikai zűrzavara utánra tehető, amikor az emberek visszavonultak a pusztán személyes elfoglaltságokhoz. Meggyőzték magukat arról, hogy legfontosabb a pszichikai önfejlés, érzelmeik megismerése, az étrendjük megreformálása, a kontextus nélküli szabadidős tevékenységek: hastáncleckék, keleti bölcseletekben való alámerülés. A pillanatnak élni, ez lett a fő motivációs hajtóerő, a jelennek élni és nem az elődöknek, nem az utódoknak. Egyre kevésbé érzi az egyén, hogy része a történelem folyamatának, hogy láncszem lenne a múltbeli és a jövő felé tartó nemzedékek között (Lasch, 1996, 17-18). Napjainkban két hatás figyelhető meg, amely a narcisztikus személyiségtípust mind nagyobb jelentőséghez juttatja. Az egyik a bürokrácia, a másik pedig a kultúra technikai újratemelés: a mozgó-, fény- és hangképek elburjánzása a társadalomban. A jelen embere képek és visszhangok forgatagában él, ezek a képek megragadják és lassítva visszajátsszák élményeiket. Az élet így képek és elektromos jelek, azaz fényképpel rögzített és lejátszott benyomások sorozatává válik (Lasch, 1996, 83). Az ilyen mér-

tékú és minőségű kommersz ingerek szolgáltatását felvállalta a szórakoztatóipar, a televízió, a rádió, az Internet.

A techno-kultúrához is kapcsolódó a narcisztikus személyiségjegyekből táplálkozó jellegzetes szocio-ökonomiai magatartásforma: a fogyasztói magatartás. Az információs társadalmat megelőzte a tömegfogyasztásra épülő társadalom, ami a klasszikus ipar korának megfelelő gazdasági forma (Gerken, 1993, 116-117). A fogyasztó lehet irracionális, babonás, a hagyományokhoz ragaszkodó vagy kísérletező kedvű: az egyéni fogyasztó közgazdasági fogalmának lényegéhez tartozik a szuverén választás gondolata. A fogyasztás tehát nem kikényszeríthető (Douglas – Isherwood, 1998, 150).

Ha feltételezzük, hogy a javak elsődlegesen nem a létfenntartáshoz és a versengő hivalkodáshoz szükségesek, hanem a kultúra kategóriáinak megjelenítéséhez és megszilárdításához, akkor valamennyi anyagi birtoktárgy társadalmi jelentést hordoz. Ezért a kulturális elemzés többnyire a javak kommunikatív használatára összpontosít. Ebből következik, hogy a kultúra anyagi vonatkozása részt vesz az interkulturális kommunikációban. Az információs kor beköszöntével új eszközök jelentek meg a piacon, s ezek az eszközök (PC, fax, mobiltelefon) jelentősen befolyásolták egy adott közösség kulturális nyelvét. Ezek a technikai eszközök bármely kultúra bármely szituációjában univerzális keretet biztosítanak a kommunikációnak, a technológiával való bánásmód egy interkulturális nyelv részévé vált (Roth, 2001, 563-565). A modern világpolgár tisztában van vele, hogy az autó mindenütt hasonló formában jelenik meg, a videorekorder is hasonló elven működik, tudja, mit lehet enni a McDonald's-ban, s hogy hol tart a „Coca-colonizáció”. A technikai eszközök használatán keresztül értékek és normák közvetítődnek. A javak tehát a kultúra látható részét alkotják. Látványokba és hierarchiákba rendeződnek, amelyek teret adnak a megkülönböztetésnek. A magányos fogyasztó példája pedig gyenge ellenérv azzal az állítással szemben, hogy a fogyasztás tevékenysége a fogyasztótársakkal közösen az értékek valamely univerzumát hozza létre. A fogyasztás arra használja a javakat, hogy rögzítse, és az emberek és események osztályozásának képlékeny folyamatában megjelenítse az ítéletek bizonyos készletét. A fogyasztás tehát rituális tevékenységként is meghatározható. (Roth, 2001, 573; Douglas – Isherwood, 1998, 157)

A technológia beáramlása a kultúrába tehát nem következmény nélküli folyamat. Azok a változások, melyeket előidézik, sem szocio-kulturális, sem szocio-ökonomiai szempontból nem hanyagolhatóak el.

A változások számos kulturális aspektusban megfigyelhetők. Ezek közül is a screenagerek időszemlélete kiemelt figyelmet érdemel. Az idő érzékelése nem mint folyamat jelenik meg (múlt – jelen – jövő), hanem egy kiterjesztett jelen megelésként, a mának élés, a pillanatnak élés technikájával. Ez a jelenközpontúság, mint „acid perspektivizmus” jelenik meg a szakirodalomban (Storey, 1993, 170). Ez a szemlélet rányomja bélyegét a jövőkép megrajzolására is, hiszen ebben az idő múlását az éppen adott feltételek kiélézésével, a jelen elemeinek nagyításával érzékeltetik az emberek. A mai körülmények, a mai viselkedések, a mai értékrendek kerülnek felnagyítva és in-

tenztízásukban megsokszorozódva a jövő ernyőjére. Ez az anticipációs módszer háromféle eredményre vezethet: létrejöhet egy utópista idill, mely az erények megsokszorozásából áll; vagy egy futurológiai világvége, mint apokalipszis, büntetés; vagy semmi nem változik (Mérei, 1989, 182). S mivel a screenagerek jelenében csak rövid távú célok szerepelnek, ezek kivetítődései sem jelennek meg hosszú távú tervekként, s abszurditását attól nyeri, hogy hosszú távú időintervallumra adott válaszként jelennek meg. A jövőre vonatkozó tervek között emiatt szerepelhet tehát teljes joggal a következő válasz: „*Meg akarom nézni a Csillagok háborúja befejező részét.*”²

A gondolkodásmód alapjaihoz való hozzáférés egyik módszere a jövőkép megismerése, a tanulók saját jövőjéről alkotott és a világ jövőjével kapcsolatos elképzeléseik feltárása, leírása.

A következő interjúrészletek a szubkultúra-vizsgálat alanyaihoz köthetők, akik önmagukat is „technosnak” definiálták akkoriban. Mivel megindult a stílus kommercializálódása, ezt ma már kikérik maguknak. Volt egy átmeneti időszak, amikor a drum’ n’ bass-sel lehetett azonosítani őket, de mára már ez is kommersz és a körükben ciki. Az akkori undergroundnak tartott kultúra tagjai tehát folyamatosan kivonultak ebből a körből, nem járnak techno-partikba, és fel is nőttek közben. Mindezek mellett megfigyelhető, hogy az akkori underground mainstream-mé válása során a körükben megfigyelt kulturális elemek is átmentődtek a későbbi generáció tagjainak.

„Huszonhárom éve álmodozom, de tudom például, hogy sosem leszek úrhajós. Egyébként nem akarok semmit, bár sok pénz azért jó lenne.”³

„Folyamatosan álmodozok, ha lesz egy lakásom, hogy fog kinézni, mit csinálnék, ha nyernék, álmodozok a nyaraimról – mind a pénz miatt. Mert a kivitelezhetőség ettől függ.”⁴

„A munkámban fasza szeretnék lenni, pozitív céloknak alárendelni magam. Kényelmes életet szeretnék, alap kocsi, kis lakás, gyerek férj nélkül. Nem kell férj, pasi lehet. Nem tudom elképzelni, hogy harminc évesen összeakadok valakivel, és azzal kell leélnem az egész életemet.”⁵

„Ha a jövőről beszélünk, hát furcsa világ lesz. Nem tudom elképzelni, a véletleneken múlik minden. Nem szoktam tervezgetni, mert úgysem jön be.”⁶

A screenager technikai eszközökre, technológiára vonatkozó tudása az 1990-es években és korábban egy szubkulturális karrier részeként megszerzett tudásanyag volt, 2000 után ez a tudásanyag nagymértékben közvetítődik már az alapfokú kötelező oktatás szintjén. Ennek következményei egyáltalán nem feltártak, empirikus vizsgálatot igényelnek.

² Interjúrészlet, 1998. 09. 15. 23 éves fiú.

³ Interjúrészlet, 1988. 09. 15. 23 éves fiú.

⁴ Interjúrészlet, 1988. 09. 10. 23 éves lány.

⁵ Interjúrészlet, 1998. 09. 11. 23 éves lány.

⁶ Interjúrészlet, 1998. 09. 05. 19 éves lány.

A technikai eszközök egyre olcsóbbá válnak, emiatt mind szélesebb társadalmi rétegekhez jutnak el. Ebből következhet az, hogy egyre általánosabbá válhatnak azok a kulturális jellemzők is, melyeket a techno-kultúra elterjedése hív életre, s melyek leírhatók voltak a kilencvenes évek végén egy underground ifjúsági szubkultúráként. A hipotézis ellenőrzésére kontrollvizsgálatot végeztem egy észak-magyarországi szakmunkásképző intézetben 2000-2002-ig (Horkai, 2002). Az ország meglehetősen depressziós régiójában ez az intézmény a „kontraszelektált dolce vita-t” testesíti meg a tanulók számára.

Olyan gyerekek kerülnek ide, akik kiestek minden más intézményből, a társadalmi perifériához tartoznak, alapvető motiváló erő számukra a mindennapi meleg étel és télen a fűtött épület. Ilyen körülmények között az iskola és a tanárok szerepe átértékelődik, nem a hagyományos ismeretterjesztő, hanem sokkal inkább szociális funkciót töltenek be. Nem a tényanyag átadása, hanem a tudás iránti igény kialakítása kap fontos szerepet. Ezek az intézmények sokszor öndefiníciós problémával is küszködnek, mert irányultságuk, értékrendszerük különbözik a többi középiskolától.

A terepmunka helyszínét egy ilyen iskola adta, ahol a kutatás célja a középiskolás korosztály gondolkodásmódjának, világképi elemeinek, értékrendjének feltárása és vizsgálata az iskola és kollégium, mint intézményes keret, és a társadalmi aspektusok változókká váló kijelölésével, alkalmazott kulturális antropológiai kutatásmódszertanok segítségével. A kutatás elsődleges feladata volt a „terep” konstruálása a középiskolában, kollégiumban, melynek során leírhatóvá és vizsgálhatóvá vált egy olyan heterogén és multikulturális közösség, melynek mindennapi életében fontos szereppel rendelkezik a digitális és elektronikus technológia.

Napjaink pedagógiai elvárásainak megfelelően szükséges újradefiniálni a társadalmi környezet és az iskola belső világa közti érintkezés határait, az iskoláknak pedagógiai tevékenységükbe kell integrálniuk a környezet egy-egy elemét vagy problémáját. A különböző környezetekben egzisztáló iskolai kultúra többnyire más-más tanulói és „tanárnyersanyaggal” dolgozik.

„Az lehetséges, hogy ezek a gyerekek butábbak az átlagnál, de őket kell tanítanunk, tőlük függ, meddig lesz állásunk. S azon sem árt elgondolkodni, hogy mi, tanárok miért éppen ebben az iskolában tanítunk, s nem egy nagyvárosi, elit gimnáziumban. Itt ilyen a gyerekanyag, és ilyen a tanáranyag is.”⁷

Az iskolai teljesítménykülönbségek értelmezésekor gyakran megfogalmazódik az iskola által közvetített kultúra és a tanulói kultúra mássága, a másság csökkentését szolgáló próbálkozások nagyobb része a kompenzáció elvén alapult. A kompenzáció központi kategóriája pedig a hátrány, hátrányos helyzet; gyakorlati programja pedig a káros hatások kiküszöbölése, illetve a felzárkóztatás volt (Boreczky, 2000).

⁷ Részlet a Szakképző Iskola 2000. június 15-ei értekezletén elhangzott igazgatói beszédből, mely a tanári kar tagjaiban komoly ellenérzéseket és vitát váltott ki.

A konstruktivizmus szemszögéből a valóságnak nem egyetlen helyes reprezentációja van, nem lehet egy központilag mérvadó értékrendszert kijelölni, amely szempontok szerint kötelező módon végrehajtható a világnézet alakítása. Ha ez így lenne, akkor a pedagógiát szélsőséges „etnocentrizmus” jellemeznék, de ezen a felfogáson már a XIX. században túlléptek a társadalomkutatók. A megvalósítandó cél a kulturális relativizmus elfogadtatása (Geertz, 1994, 309). A realitás az, amit adott helyzetben az érintettek annak fogadnak el. Ezt a felfogást kiválóan illusztrálja a következő interjúrészlet, melynek megfogalmazója egy önmagát is annak valló screenager:

„Ami a lényeg: energiák bedobása. Arra fordítom, hogy itt táncolok ahelyett, hogy rajzolnék. Nagyon sok minden eszembe jut erről, beindítja a fantáziámat. Sci-fi irány. Sci-fi filmek látványtervét, űrhajókat akarok tervezni. Amüt az ember elgondol, az már van, létezik. Létezik az Alien, a Terminátor, a Robotzsaru. Ezek a régi sci-fi regények hősei voltak. Amiről ma félve gondolkodunk, az néhány év múlva ugyanolyan valóságos lesz. Életre kelnek a számítógépek, minden felpörög és beindul. Valóság nem létezik. Csak szubjektív valóságok vannak, az, ahogyan te megéled, s így nincs még egyszer. Ez az asztal is annyi asztal, ahány ember kapcsolatba kerül vele. Ha valamit elképzelsz és elhiszed, hogy van, akkor létezik, akkor valós. Így voltam a Lem könyvvel, azt hittem, van ilyen, beszéltem fizikus ismerőseimmel is róla, ők mondták, hogy ilyen nincs, ez csak egy könyv. De ha én kitalálok valamit, bármilyen részecskéket, hogy vannak a levegőben, akkor azok vannak. És ha be tudom neked bizonyítani olyan eszközökkel, hogy elhidd, akkor már neked is léteznek ezek a dolgok. Elmegyek a boltba, veszek kapcsolókat, zsinórt stb., összekötöm, bebizonyítom úgy, hogy elhidd, akkor vannak, akkor léteznek azok a dolgok.”⁸

A sokdimenziójú igazság kétségesessé teszi a modelltanár létét, illetve a helyes oktatás vagy az „így kell tanítani” normatív rendszerét. A tanári magyarázat nem automatikusan eredményez megértést, mivel a tanár által felvetett problémát a tanulók különbözőképpen értelmezhetik. A tanár feladata az, hogy segítse tanítványait abban, hogy képessé váljanak saját fogalmi-gondolati struktúráik kialakítására. A konstruktív pedagógia megkérdőjelezi az egyközpontú, hierarchikus tudást, a tudás megszerzésének hagyományos módját és célját. Ennek hátterét és gyakorlati megvalósítását a multikulturalizmusból kinövő kultúraazonos pedagógia adja (Boreczky, 2000).

Az iskolában mindez verseny helyett kooperációt, interperszonális kapcsolatokat igényel, ami a cselekvést hangsúlyozza. Napjaink pedagógiai felfogásaiban a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia szükségessége fogalmazódik meg, amely felszámolja az „etnocentrikus” pedagógiákat. Ebben az esetben a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához és családi hátteréhez alkalmazkodó tanítási stílust kialakítani. A kisebbségi helyzetben lévő gyerekek számára kikerülhetetlen a kettős szocializáció és a kettős identitás, ebben az esetben a kultúraazonos oktatás alapfeltétel és kiindulópont (Boreczky, 2000).

⁸ Interjúrészlet, 1988. 04. 27. 22 éves fiú.

Visszaulva a tanulók kultúrája és az iskola által közvetített kultúra másságára, a középiskolába bekerült kisdíák is hasonlóan átéli a kultúrsokk-élményt, különösen akkor, ha a családi környezetből kollégiumba kerül. Ha valamely kisebbség tagjaként éli át ezt a szituációt, a sokk-élmény fokozottabb. A különböző formális és nem-formális házirendek megtanulása során a tanuló átéli az iskolai szocializáció első fázisát. Mivel ez nem kevés feszültséggel jár, a konfliktushelyzetekre adott megoldási kísérletek (elfogadás, beletörődés, lázadás, agresszió, iskolaelhagyás) előre jelzik a folyamat sikerességét. A problémák megoldásában a tanároknak kell segédkezniük, alapvető pedagógiai cél a diák iskolai közösségbe való beilleszkedésének elősegítése. Boreczky leírja, hogy a kedvenc tanár választása kulturálisan determinált: a gyerekek többsége azokhoz a tanárokhoz vonzódik, azok mellett érzi magát biztonságban, és azokkal tud jól tanulni, akik valamilyen folyamatosságot testesítenek meg a család és az iskola között (Boreczky, 2000).

A kultúraazonos pedagógia megfogalmazza a tanárok újfajta szerepét és szemléletét, ahol arra kell törekedni, hogy a tanárjelölt minél többet megtartson saját kulturális (szubkulturális) jellemvonásaiból, s azt tudatosan képes legyen hasznosítani egy ahhoz hasonló iskolai közegben. A kisebbségi tanár tehát csak akkor tud közvetítőként fellépni, ha saját pályaszocializációjában mód nyílik egy eredeti foglalkozási szerep kiépítésére, és a körülötte lévő társadalmi környezet sem kényszeríti teljes konformizmusra és kulturális cserére (Boreczky, 2000). Ha ezt lefordítjuk a screenagerek generálta új kihívásokra, akkor a fiatal tanárok előnyösebb helyzetben vannak a hasonlatos kulturális nyelvezet miatt, és itt nem a diáknyelv sajátosságaira kell gondolni. A tanulók jobban megbíznak a fiatalabb tanároknak (persze tapasztalatlanságukat gyakrabban ki is használják, mint az idősebbeket), ennek oka az, hogy nagyobb megértést feltételeznek saját kultúrájuk, szubkultúrájuk irányában. A fiatal „új tanárokkal” való ismerkedések első kérdései között szerepel az életkor, hogy milyen zenét szeret, hová jár szórakozni, stb. Ezeket a kérdéseket az idősebb „új tanároknak” nem teszik fel. Nem feltétlenül azért, mert nem érdekelné őket, hanem mert tudják, hogy a kapott válaszok az ő ízlésüktől távol álló, idegen kultúrát reprezentálnának.

„És a tanárnő szereti ezeket a mostani zenéket, mint például house meg ilyenek, szokott diszkóba járni a barátaival? Mert kérdeztük Szabó tanárnőt is, de ő nem is ismeri ezeket a zenéket. Meg gondolom bulizni se jár, de tanárnő még fiatal ahhoz, hogy folyton ott-hon üljön.”

A tanulói identitás többgyökerű, egyrészt az iskolához, másrészt az osztályhoz, harmadrészt a saját iskolai teljesítményen alapuló pozícióhoz kötődik. A jó tanuló nem feltétlenül tölt be elismertebb szerepet, hanem sok esetben megvetendő és elutasítandó poszttal rendelkezik, ha a hangadó csoportot egy osztályon belül az iskolai ellenkultúra képviselői alkotják. Ez többnyire a szakmunkás osztályokban jellemző, erre utal

^o Beszélgetésrészlet, elhangzott 2001. június 8-án.

Willis is egy amerikai esettanulmány kapcsán (Willis, 2000). Emellett, ha a tanuló az iskola helyszínét jelentő község vagy város egyik kisközösségéből származik, akkor az adott hely presztízsvizonyait beviszi az iskolába. Ez azt jelenti, hogy ha valaki a településen kulturálisan elismert családból származik (s ilyen lehet az iskolaigazgató vagy a helyi „maffiavezér” fia egyaránt), akkor hasonlóan elismert presztízst illel meg az intézmény keretein belül is a tanulói közösségekben; noha a tanárok igyekeznek kiküszöbölni a lehetséges keretek között az ilyen tényezőkből származó különbségtételt.

Az iskola világának részeként tehát megjelenik a természeti és társadalmi környezet, valamint a gyermekvilág is. Ilyen közegben a tekintély nem az intézménytől vagy a testülettől kölcsönzött, hanem a tanár saját erőfeszítésének, munkájának eredménye, amelyért – legalábbis úgy érzi – naponta meg kell küzdenie.

„Nem zavar engem, hogy ilyen gyerekek között dolgozom évek óta, beletanultam, hogyan lehet kezelni őket. Én még soha senkit nem küldtem az igazgatóhoz, s ez nem jelenti azt, hogy ne lett volna fegyelmetlenség az órán. De egyszerűen tudom, hogy ha mással takaroznék, például az ügyeletes mumus igazgatóval, akkor a gyerekekben az fogalmazódna meg, hogy még ezt se tudja megoldani, a dírhez kell rohángálni, aki úgyse tudja majd, miről is volt szó tulajdonképpen. Azokat a kollégákat sajnós ki is röhögik [a diákok], akik folyton az igazgatóba küldik őket. Ha egyedül le tudod rendezni őket, akkor nyert ügyed van.”¹⁰

Felmerül a kérdés, hogy mi történik a tanár – diák interakció során, ha van közöttük stílusbeli megfelelés, és mi történik, ha nincs. A jelenlegi iskolákon belül lehet olyan tanítási stílust, tanulásszervezési – csoportszervezeti formákat találni, lehet a tanulás környezetét úgy alakítani, hogy otthonosabb – ismerősebb, s ezáltal eredményesebb legyen a szegregált, gettóba zárt, már 10-12 évesen jövőtlen gyerekek számára. (Boreczky, 2000).

„Nekem nincsen jövőm. Tudom és érzem. Nem tudom, mi lesz. Nem is szeretek ezekről a dolgokról gondolkodni. Otthon mindig gondok vannak, sosincs pénz, ha elegendő lesz, leülök a számítógép elé. És napokat játszom. Olyankor nincs semmi, nincs tanulás, és ne szóljon hozzám senki se.”¹¹

„Én nagyon gazdag leszek, lesz egy nagyon jó számítógépem, olyan, mint a Tóth tanár úré a számítástechnika teremben, és azon fogok dolgozni. Nem lesz munkahelyem, csak elküldöm az anyagot minden nap. Úgyis minden gépesítve lesz már akkor. Lehet, nem is kell dolgozni...”¹²

„Én gazdag leszek, lesz egy szigetem. (...) Hát a világnak szerintem nemsokára vége lesz, úgy, ahogy mondom. A gyárak, az ózon, meg a sugárzás meg fog ölni mindenkit.”

¹⁰ Tanári interjú, készült 2001. november 18-án.

¹¹ Interjúrészlet, 2001. 11. 11. 16 éves fiú.

¹² Interjúrészlet, 2001. 11. 13. 14 éves fiú.

¹³ Interjúrészlet, 2001. 11. 10. 15 éves lány.

*Az autósok gázálarcban vezethetnek majd, a csecsemők betegen jönnek a világra. Jön a világvége, meg is jósolták.*¹⁴

*„Az Internet át fogja venni a hatalmat. A tévé már nem lesz érdekes, mert azt is lehet Interneten nézni, de ott lehet mást is. Játsszani, játékokat letölteni, csak úgy nézegetni, rádiót hallgatni, meg iszonyat sok mindent. De jó gép kell hozzá, ami úgy tűnik, egyre olcsóbb lesz. Valahol az a cél, hogy minden egyes ember a földön valahogy összekapcsolódjon. Csak mi van, ha ezek a számítógépek gondolnak egyet és felélednek, annyi film van ezekről. Tudom, hogy hülyeség, de néha mégis félek, mint a Mátrixban, hogy megszólal a gépem, vagy üzen valahogy...”*¹⁴

*„Engem nem érdekel semmi. Itt is azért vagyok, mert mondták, hogy kell. Este elmegyünk a haverokkal a kocsmába, oszt jól berúgunk. Meg gépezni szoktunk. Abba a kocsmába megyünk csak be, ahol van gép. Van, hogy vagy ötvenezret elverünk egy este. (...) Pénz mindig van. Berúgunk oszt kész. Itt ez a szórakozás. (...) Ha van valami csaj, hát jöhet, de nem érdekelnek nagyon.”*¹⁵

A mai átlag szakmunkástanulók világról alkotott képzei számos technikai elemet tartalmaznak. Kész magatartásformáik vannak a technikai kultúra kiváltotta helyzetekben, lehetnek elfogadók és elutasítók is. Általában iskolai keretek között azonban nem érdeklődnek az informatika és a számítástechnika iránt. Több informatikatanár beszámolt arról, hogy az óra keretein belül a játék kap kiemelkedő szerepet. Az egyetlen, amivel osztályszinten leköthetők az óra kereteiben. Az órákon végzett megfigyelések hospitálások alkalmával egyértelműen alátámasztották azt a feltételezést, hogy a számítógépes játéknak ebben a közösségben alapvető kulturális és presztízsadó szerepe van. A játék ugyanis akkor érdekes, ha a tanulónak az otthoni gépén is megvan, tehát tud gyakorolni. A gyakorlás felváltja a tanulást, hiszen abban sikerélmény szinte sohasem jutott ezeknek a diákoknak. Amikor a tanárok új játékokat mutattak a tanulóknak, nagy részük azonnal elkérte, hogy hazavihesse. A következő órán büszkén fitogtatták ügyességüket és teljesítményüket, amit elértek a játék folyamán. Aki a legtöbb pályán végig tud menni, vagy a legtovább él, vagy a legtöbbször nyeri az autóversenyt, a legtöbb ellenséget képes kivégezni, az a menő az osztályban. A kortárscsoporton belüli személyes elismertség tehát virtuális tevékenység és teljesítmény függvénye is lehet.

Feltételezhetjük, hogy ez a kulturális folyamat egyre általánosabbá válik, s hogy a technikai eszközök jellemezte szociális környezet újfajta képességekkel, gondolkodásmóddal és problémakezelési eljárásokkal ruházta fel az abban felnövekvőket, míg az idősebb generáció tanárainak ezek a stratégiák nem sajátjaik, azokat félreértelmezik, melynek következményei intézményi konfliktusok lehetnek.

A kutatás következő fázisa arra a közegre irányul majd, melyben a screenager kultúra már intézményes „mainstream” kultúraként jelenik meg, s a kommunikációs problémákat felismerve azok megoldását keresik a szakemberek.

¹⁴ Interjúrészlet, 2001. 12. 04. 18 éves fiú.

¹⁵ Interjúrészlet, 2001. 12. 05. 17 éves fiú.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- [1] Ancsel Éva (1984): Az értékek változása és az ifjúság In: A magyar ifjúság a nyolcvanas években (szerk.: Békés Zoltán) 61-67. p. Kossuth Könyvkiadó Bp.
- [2] Atkinson, Rita L. et al (1995): Pszichológia Osiris-Századvég Kiadó Bp.
- [3] Babbie, Earl (1995): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata Balassi Kiadó Bp.
- [4] Bausinger, Hermann (1995): Népi kultúra a technika korszakában Osiris-Századvég Kiadó Bp.
- [5] Báthory Zoltán(1992): Tanulók, iskolák – különbségek Tankönyvkiadó Bp.
- [6] Berne, Eric (1984): Emberi játszmák. Háttér Kiadó Bp.
- [7] Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? In: Új Pedagógiai Szemle 1999. 4. Szám 26-38. p.
- [8] Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia In: Új Pedagógiai Szemle www.oki.hu/upsz.asp
- [9] Böhnisch, Lothar (2000): A gyermek- és ifjúkor szociálpedagógiája In: Szociálpedagógia szöveggyűjtemény (szerk.: Kozma Tamás – Tomasz Gábor) 357-390. p. Osiris Kiadó, Educatio Kiadó Bp.
- [10] Calvert, Sandra L. - Kotler, Jennifer A. (2001): Children's Online reports About Educational and Informational Television Programs In: Applied Developmental Psychology 22 (2001) 103-117. p.
- [11] Coleman, James S. (1961): The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education. The Free Press, New York, Collier-Macmillan Limited, London
- [12] Coleman, James S.(1976): A serdülők szubkultúrája és az iskolai teljesítmény In: Pedagógiai szociálpszichológia (szerk.: Pataki Ferenc) 588-600. p. Gondolat Kiadó Bp.
- [13] Collins, Randall (1998): A státuszkultúrák termelése és a nők. In: A kultúra szociológiája (szerk.: Wessely Anna) Osiris-Láthatatlan Kollégium Bp. 160-173. p.
- [14] Computer Culture: The Scientific, Intellectual, and Social Impact of the Computer (1984). (editor: Heintz R. Pagels) Annales of the New York Academy of Sciences, New York
- [15] Deme Tamás (1992): ...ami történik, és ami van... Tanulmányok a művészetpedagógia és a művelődés köréből Szent Gellért Kiadó, Tankönyvkiadó Bp.
- [16] Derrida, Jacques (1994): A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában In: Helikon, 1994/2. XL. évf. 21-36. p.
- [17] Douglas, Mary - Isherwood, Baron (1998): A javak használatának változatai. In: A kultúra szociológiája (szerk.: Wessely Anna) Osiris-Láthatatlan Kollégium Bp. 150-159. p.

- [18] Edwards, David (1999): Iskolatévé – Tévéreklám – Reklámiskola In: Liget, 1999/1. 73-75. p.
- [19] Feischmidt Margit (1995): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa In: Multikulturalizmus (szerk.: Feischmidt Margit) Osiris Kiadó, Láthatatlan Kollégium Bp.
- [20] Falcón, Patricia M. (1997): Kidlink: A Place for Children in The Internet In: Computers and Education Vol. 29. No. 4. 189-194. p.
- [21] Gans, Herbert J. (1998): Népszerű kultúra és magaskultúra. In: A kultúra szociológiája (szerk.: Wessely Anna) Osiris-Láthatatlan Kollégium Bp. 114-149. p.
- [22] Gálik Mihály (2000): Média gazdaságtan. In: Kultúra-gazdaságtani tanulmányok (szerk.: Daubner Katalin – Horváth Sándor-Petró Katalin) Aula Kiadó Bp. 246-263. p.
- [23] Geertz, Clifford (1994): Az értelmezés hatalma, Századvég Kiadó Bp. 1994
- [24] Gerken, Gerd (1993): A 2000. Év trendjei. Az üzleti világ az információs társadalomban. Akadémiai Kiadó Bp.
- [25] Goslin, David A. (1976): Bevezetés a szocializáció kutatásába In: Pedagógiai szociálpszichológia (szerk.: Pataki Ferenc) 33-55. p. Gondolat Kiadó Bp.
- [26] György Péter (1997): Magaskultúra és információs társadalom a jövő század küszöbén In: Magyarország kultúrája az ezredfordulón (Műhelytanulmányok) (szerk.: Baán László) Média + Print Kiadó Bp. 10-21. p.
- [27] Halász Géza (2000): A digitális kultúra gazdasági jellemzői In: Kultúra-gazdaságtani tanulmányok (szerk.: Daubner Katalin-Horváth Sándor-Petró Katalin) Aula Kiadó Bp. 264-280. p.
- [28] Harman, Leasley D. (1998): Közöttük lenni: megfigyelés és marginalitás In: Deviaciók (szerk.: Bíró Judit) 61-92. p.
- [29] Havass Miklós (1998): A Világhálózat és a személy In: Képkorszak (Gelencsér Gábor) 329-332. p. Korona Kiadó Bp.
- [30] Horkai Anita (1999): Screenagerek. A techno-kultúra megjelenési formái a mai Magyarországon MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont Bp. Munkafüzetek 67. p.
- [31] Horkai Anita (2002): Perfect Future? Screenagers in Schools in Hungary In: Educating Tolerance in Multicultural Societies. Soros Foundation-Moldova, Institute for Public Policy-Moldova, East East Program of the Open Society Institute-Budapest. (ed.: Anatol Gremalschi) 198-207. p.
- [32] Justin Janez (1999): Getting a Grip on the Message In: The School Field Volume X. 1-2. 89-100. p.
- [33] Káposztás Ferenc – Koncz Gábor – Monigl István (1984): A kulturális szféra tervezése. Tankönyvkiadó Bp.
- [34] Kelemen László (1981): 1981 Pedagógiai pszichológia Tankönyvkiadó Bp.

- [35] Knausz Imre (1999): Az általános iskola deNATurálása In: Új Pedagógiai Szemle 1999 4. Szám 47-54. p.
- [36] Koncz Gábor (2000): A művelődésgazdaságtantól a kultúra-gazdaságtanig (Szubjektív kutatástörténeti és szakirodalmi áttekintés) In: Kultúra-gazdaságtani tanulmányok (szerk.: Daubner Katalin-Horváth Sándor-Petró Katalin) Aula Kiadó Bp. 346-361. p.
- [37] Kong, Lily (2000): Culture, Economy, policy: Trends and Developements In: Geoforum 31 (2000) 385-390. p.
- [38] Korten, David C. (1996): Tőkés társaságok világuralma Kapu Kiadó Bp.
- [39] Kozéki Béla (1980): A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata Akadémiai Kiadó Bp.
- [40] Kömlődi Ferenc (1997): Túlélési stratégiák, In: Filmvilág XL. évf. 10. szám 21-23. p.
- [41] Kömlődi Ferenc (1999): Fénykatedrális. Technokultúra 2001. Kávé Kiadó Bp.
- [42] Kraack, Anna – Kenway, Jane: Place, Time and Stigmatized Youthful Identities: Bad Boys In Paradise In: Journal of Rural Studies 18 (2002) 145-155. p.
- [43] Laegran, Anne Sophie (2002): The Petrol tation and the Internet Café. Rural Technospaces For Youth In: Journal of Rural Studies 18 (2002) 157-168. p.
- [44] Lasch, Christopher (1996): Az önimádat társadalma. Európa Könyvkiadó Bp.
- [45] Lányi András (1998): The Media is the Mess In: Képkorszak (szerk.: Gelencsér Gábor) 295-299. p. Korona Kiadó Bp.
- [46] Manning, Peter K. (2001): Reflexiók. A vizuális, mint a társadalmi ellenőrzés egy módja In: Devianciák (szerk.: Rácz József) Új Mandátum Kiadó Bp. 241-263. p.
- [47] Mérei Ferenc (1989): Társ és csoport Akadémiai Kiadó Bp.
- [48] Minnis, J. R. (2000): Caught Between Tradition and Modernity: Technical-Vocational Education in Brunei Darussalam In: International Journal of Education Development 20 (2000) 247-259. p.
- [49] MONDO 2000. A User's Guide to the New Edge (1993) (editors: rudy rucker, R. U. Sirius, Queen Mu) Thames and Hudson, London
- [50] Monke, Lowell (1998): Computers in Schools: Moving Education out of The Child into The Machine In: The Internet and Higher Education (1) 2: 147-155. p.
- [51] Mumatz, Shazia (2001): Children's Enjoyment and Perception of Computer Use in Home and The School In: Computers and Education 36 (2001) 347-362. p.
- [52] Rácz József (1992): Subcultures of Hungarian Youth In: Youth and the Change of Regime (edited by Ferenc Gázsó and István Stumpf) 109- 120. p. Institute For Political Sciences of the Hungarian Academy of Sciences Bp.
- [53] Rácz József (1996): Semmittevés. Lakótelep és szegénynegyed-mentalitás. In: Szociológiai Szemle 1996/2. 81-93. p.

- [54] Roszak, Theodore (1990): Az információ kultusza. Európa Könyvkiadó Bp.
- [55] Roth, Klaus (2001): Material Culture and Intercultural Communication In: International Journal of Intercultural Relations 25 (2001) 563-580. p.
- [56] Scitovszky Tibor (2000): Az unalom – miből fakad és hová vezet In: Kultúra-gazdaságtani tanulmányok (szerk.: Daubner Katalin-Horváth Sándor-Petró Katalin) Aula Kiadó Bp. 362-370. p.
- [57] Storey, John (1993): An Introductory Guide to Cultural Theory and Popular Culture The University of Georgia Press, Athens
- [58] Szekeres Melinda (1995): Ifjúság a hetvenes években In: Józsa Péter Emlékkönyv (szerk.: S. Nagy Katalin) Magyar Szociológia Társaság – Művészetszociológia Szakosztály, BME Szociológia Tanszék
- [59] Velkey László (1996): A válogatás nélküli igénytelen és mértéktelen televízió-, videonézés testi-lelki-szellemi károsító hatása In: Gyermekgyógyászat 47. évf. 3. szám 253-265. p.
- [60] Wessely Anna (1998): A kultúra szociológiai tanulmányozása In: A kultúra szociológiája (szerk.: Wessely Anna) Osiris-Láthatatlan Kollégium Bp. 7-27. p.
- [61] Williams, Raymond (1998): A kultúra elemzése. In: A kultúra szociológiája (szerk.: Wessely Anna) Osiris-Láthatatlan Kollégium Bp. 33-51. p.
- [62] Willis, Paul (2000): A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra Új Mandátum Könyvkiadó Bp. 2000.